

A korai német mint idegennyelv-fejlesztés szívvel, ésszel, kézzel, lábbal*

SÁRVÁRI TÜNDE

sarvari@jgypk.szte.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája*



Bevezetés

Napjainkban továbbra is nagy társadalmi igény mutatkozik az idegennyelv-tudás iránt, ezért egyre nő a száma azoknak az iskoláknak, amelyek már alsó tagozaton, az első idegen nyelv kötelező bevezetése, azaz a 4. évfolyam előtt is igyekeznek idegen nyelvi fejlesztést biztosítani a gyermekeknek. A nyelvtanulásnak ez a speciális formája a későbbi nyelvtanulás, nyelvtanítás alkalmazott módszereitől a célcsoport életkori és nyelvi sajátosságai miatt nagymértékben eltér.

Iskolánk is azok közé az intézmények közé tartozik, amely élt ezzel a lehetőséggel, és egy belső pedagógiai innováció keretében ötvözte az emelt szintű idegennyelv-oktatás fejlesztési céljait az alapfokú művészetoktatás színművészet ágának követelményeivel. Az innovációnak köszönhetően az emelt szintű nyelvi képzést választó tanítványaink első osztálytól csoportbontásban angol, illetve német nyelven ismerkedhetnek a színjáték rejtelmeivel. Az első két évben elsősorban dráma- és színjátékot tanulnak.

Jelen tanulmány azt mutatja be, hogyan alkalmazható sikeresen a drámapedagógia eszköztára a korai német mint idegennyelv-fejlesztés szóbeli kezdőszakaszában, amikor a tanulók még a szekunder készségek (olvasás, írás) bevezetése előtt állnak, és sokan az ún. „csendes szakaszban” nem mernek önállóan megszólalni az adott idegen nyelven. A tanulmány címében Pestalozzi filozófiájának kiegészített változata található, mert a bemutatásra kerülő jó gyakorlatok a gyermekek holisztikus nevelését teszik lehetővé, mivel a német nyelvi drámaórákon a tanulók nemcsak ésszel, de szívvel, kézzel és lábbal is tanulnak.

Mi a drámapedagógia?

Ha a drámapedagógia tudományos igényű meghatározást keresünk, leggyakrabban a Pinczésné (2003: 33) által megfogalmazott definíciót olvashatjuk: a drámapedagógia „a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban vég-

* Jelen tanulmány megjelenik A fény éve nem fényévre: Hagyományok és újítások a köznevelésben és a gyakorlati képzésben – Vezető pedagógusok és szakmódszertanosok országos módszertani konferenciájának konferenciakötetben 2015. október 9–10.

zett közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek.” Pinczésné (2003: 5) hangsúlyozza a drámapedagógia interdiszciplináris jellegét. Rámutat, hogy a drámapedagógia a színművésztől „örökölte” a drámai megjelenítés módjait, funkcióit; a pedagógiából a reformpedagógia egyes aspektusait (Montessori, Freinet, Steiner, Rogers, Gordon); a pszichológiából pedig a fejlődéslélektan játékkal kapcsolatos elméleteit (Piaget, Mérei), illetve a pszichodrámból ismert csoportmódszereket (Moreno).

Kaposi (2008: 24) a drámapedagógiai alatt egy „a drámán keresztül történő nevelés” tudományát és gyakorlatát érti. Véleménye szerint a dráma olyan „csoportos játéktevékenység, melynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkozhatnak, s ebből valós tudásra tesznek szert”.

Mindkét megfogalmazás közös eleme a csoport, a közösen végzett dramatikus tevékenység, mely a személyiség fejlesztését eredményezi. Az is közös a két megközelítésben, hogy mindkét szerző a drámát, mint tantárgyat kezeli, ahol a „drámaórán játszó gyermek” tevékenységét a drámatanár irányítja. Czike (2012: 66) ezzel szemben a drámát „pezsgőtablettának” nevezi, „ami bármely folyadékban feloldódik”, azaz bármely tantárgy esetében sikerrel alkalmazható egyfajta „katalizátorként”. A Nemzeti alaptantervben (a továbbiakban NAT 2012) mindkét drámaértelmezés helyett kapott: a dráma egyrészt önálló tantárgyként szerepel (Dráma és tánc), másrészt pedig pedagógiai módszerként. A Czike által említett katalizátorszerep annak köszönhető, hogy mint a Dráma és tánc tantárgy leírásában is olvasható (NAT 2012: 10790), a dráma a közös, aktív tevékenységek élménye révén

- elősegíti a tanulók alkotó- és kapcsolatteremtő készségének kibontakozását, összpontosított, megtervezett munkára szoktatását, testi-térbeli biztonságának javulását, idő- és ritmusérzékének fejlődését,
- hozzájárul a tanulók mozgásának harmóniájához és beszédének tisztaságához,
- szolgálja a tanulók ön- és társismeretének gazdagodását,
- segíti a tanulókat az oldottabb és könnyebb kapcsolatépítésben és az önkifejezésben,
- különösen alkalmas a fogékonyság, a fantázia, a koncentráció, valamint a tolerancia és az együttműködés fejlesztésére és
- szolgálja a tanulói tevékenységek, a gondolatok és érzelmek kifejezését, a drámai és színházi kifejezési formák megértését.

Ha megvizsgáljuk, hogy az alsó tagozaton folyó nevelő-oktató munka során mely műveltségi területeken találunk utalást drámapedagógiai eszközök alkalmazására a Művészetek/Dráma és táncon kívül, azt látjuk, hogy a Művészetek (Ének-zene és a Vizuális kultúra) mellett a Magyar nyelv és irodalom, valamint az Ember és társadalom műveltségterületek esetén javasolja a NAT a drámajáték, a közös dramatizálás vagy egyéb dramatikus forma, mint pedagógiai módszer választását.

A magyar köznevelés másik alapidokumentuma, a Kerettanterv (2012) ajánlásában elsősorban a kapcsolódási pontoknál találunk utalásokat a dráma, mint lehetséges módszer alkalmazására az egyes tantárgyakon belül. A legnagyobb óraszámú tantárgy, a *magyar nyelv és irodalom* esetén 1–2. évfolyamon elsősorban a báb- és drámajáték, valamint a szituációs, dramatikus és improvizációs játékok kapnak szerepet. 3–4. évfolyamon ezeken kívül a saját produkcióknál, illetve a látott bábelőadások, színházi előadások megbeszélésekor építhetünk azokra a tapasztalatokra, ismeretekre, melyeket a tanulók az egysze-

rűbb drámai konvenciókról és a színházi formanyelv alapjairól (jelenet, felvonás, kezdet és vég, díszlet, berendezés, jelmez, kellék, fény- és hanghatások) már megismerhettek.

A *Művészetek műveltségi területéhez tartozó tantárgyak* esetén is számos lehetőséget találhatunk a dráma elemeinek beépítésére. Mind az *éneke-zene*, mind pedig a *vizuális kultúra* tanítása során alkalmazhatunk bábokat, pantomimot vagy drámajátékot a feldolgozandó tananyag jobb megértése érdekében.

Az *idegen nyelvvel* kapcsolatban azonban csak egy helyen találtam utalást a kapcsolódási pontoknál a Dráma és tánc tantárgyra az 1–4. évfolyamon. A *„Fantázia és valóság”* ajánlott témakörnél javasolják a drámatanításból ismert dramatikus játékok alkalmazását. Véleményem szerint azonban nemcsak ennél a témakörnél játszhatnak fontos szerepet a dramatikus játékok. Mint arra Schewe (1993: 185) is felhívja a figyelmet, akkor beszélhetünk kommunikatív nyelvvoktatásról, ami jelenleg az idegennyelv-oktatás elsődleges célja, ha a nyelvórán dramatikus tevékenységeket alkalmazunk. Másrészt áttekintve az 1–4. évfolyam fejlesztési egységeit idegen nyelvből (a hallott szöveg értése, szóbeli interakció, összefüggő beszéd, az olvasott szöveg értése és az íráskészség) megállapíthatjuk, hogy a *szóbeli interakciónál* elvárt követelmény, hogy a tanuló a fejlesztési ciklus végén részt tudjon venni rövid, egyszerű szövegek közös előadásában, az *összefüggő beszédnél* pedig képes legyen

- társaival közösen, tanári segítséggel egyszerű szöveget, párbeszédet előadni,
- számára ismert témákról, a környezetében előforduló tárgyakról, élőlényekről, eseményekről röviden, összefüggően, beszédét nonverbális elemekkel támogatva beszélni.

Ahhoz, hogy a tanulók valóban az említett készségek birtokába kerüljenek, minden témakörnél célszerű a Schewe által is említett dramatikus tevékenységeket alkalmazni.

A dramatikus tevékenységekről

A dramatikus tevékenységek legismertebb rendszerezése Bolton nevéhez fűződik, aki ezeket a tevékenységeket négy csoportba osztotta (1993: 12ff.):

- „A” típus: gyakorlatok,
- „B” típus: dramatikus játék,
- „C” típus: színház,
- „D” típus: a megértést szolgáló/tanítási dráma.

A jellemző tulajdonságok alapján az „A” típus, azaz a *gyakorlatok öt fajtáját* különbözteti meg (Bolton 1993: 12ff.):

- közvetlen tapasztalatszerzés,
- dramatikus készségfejlesztés,
- helyzetgyakorlatok,
- játékok,
- egyéb művészetek formanyelvének bevonása.

A gyakorlatokat tehát meghatározott cél érdekében, bizonyos készségek fejlesztésére alkalmazhatjuk. A gyakorlatok rövidek, ismételhetők és kötött szabályok szerint működnek.

A „B” típusba a *dramatikus játékok* tartoznak, melyek nyitott kimenetelű, szerkesztetlen improvizációk, ahol a gyermekek szerepben vannak. Ez a dramatikus tevékenység hasonlít legjobban a kisgyermekkorú dramatikus játékhoz. A „C” típus talán sokak számára

ismerősnek tűnő fajta, ahol egy megtanult, begyakorolt, *közönség előtt bemutatott produkcióról* van szó. A „D” típust Bolton *megértési drámának*, vagy *tanítási drámának* nevezi, amely mindhárom előzőleg leírt drámajáték típust magába foglalja, ötvözi. Ez a komplexebb forma azt célozza, hogy a játszóak az eljátszott témát vagy problémát jobban megértsék, ezért nevezte Bolton a „D” típust *megértési drámának*.

Az utóbbi évek szakirodalma, valamint a magyarországi gyakorlat tapasztalatai alapján Takács Gábor (2008: 32ff.) egy továbbfejlesztett tipológiát ír le:

- „A” típus: Gyakorlatok
- „B” típus: Dramatikus játék
- „C” típus: Színházi forma
- „D” típus: Tanítási (komplex) dráma
- „E” típus: Szakértői dráma
- „F” típus: Színházi nevelési program

Ebben a felosztásban az „A” típusba, a *gyakorlatokhoz* két nagy játékcsoport került, a szabályjátékok és a helyzetgyakorlatok. A gyakorlatok legfontosabb jellemzői (2008: 33) nagy hasonlóságot mutatnak a Bolton által megnevezett ismérvekkel. A *szabályjátékok* napjainkra a „közkincs” kategóriába tartoznak, mert sok esetben a pedagógusok nincsenek tisztában az alkalmazott játék forrásával, eredetével, csak „használják” (Takács 2008: 32). A legtöbb Magyarországon megjelent játékgyűjtemény is sok szabályjátékot tartalmaz, mert ezek a játékok szórakoztatóak, jól alkalmazhatóak a közösség- és személyiségépítő folyamatok megkönnyítésére, fejlesztésére. A szabályjátékok nagy segítséget nyújthatnak az alsó tagozatos korosztálynál végzett fejlesztő munkában, a csoport munkára hangoláskor, vagy a tanítási drámán belüli alkalmazásukkor.

A szabályjátékok főbb típusai (Takács 2008: 32):

- Kapcsolatteremtő játékok
 - o Ismerkedő játékok
 - o Társválasztó játékok
- Interakciós játékok
- Érzékelésfejlesztő játékok
- Lazító és koncentrációs játékok
- Feszültségoldó játékok
- Fantáziafejlesztő játékok
- Bizalomjátékok
- Ön- és csoportismereti játékok
- Szituációs játékok

A *helyzetgyakorlatok* esetében a szabályjátékoknál kötöttebb formáról van szó, hiszen ezek a játékok sokszor problémamegoldó formát öltenek, továbblépési lehetőséget kínálnak a szituációs játékok, a színházi forma felé. A helyzetgyakorlatok indításához és irányításához azonban a tanárnak tisztában kell lennie a szituáció megadásának elméletével és gyakorlatával (Takács 2008: 33).

A „B” típus, a *dramatikus játék* Takács szerint (2008: 33) lényegét tekintve nagyon közel áll a gyermeki „mintha” játékokhoz. A „C” típus, a *színházi forma* is ismerős a pedagógusoknak, mert szinte minden köznevelési intézményben kell műsort vagy előadás készíteni a gyermekekkel. A „D” típus, a *tanítási dráma*, amely az angolszász területekről a 90-es években hazánkba is elért *drama in education* (DIE) vagy *educational drama* elmélete és gyakorlata, amely azóta bővült, változott (l. Kaposi dráma definíciója 2008: 3).

Takács újítása, hogy a boltoni felosztást két újabb típussal (E és F) egészítette ki. Az „E” típus, a *szakértői dráma*, melynek megalkotója Dorothy Heathcote, aki azt tapasztalta, hogy a „tanár szerepben” technikával nem minden esetben lehet bevonni a gyermekeket a drámába. Érdemes megemlíteni, hogy ugyancsak Heathcote nevéhez fűződik az a megállapítás, hogy a drámapedagógia sikeresen alkalmazható más tantárgyak tanítására is (vö. Sz. Pallai 2003: 85f.). Az „F” típus, a *színházi nevelési program*, melynek célja a színházra nevelés (színházi nézővé nevelés) mellett a színházzal nevelés is.

Az említett dramatikus tevékenységek közül különösebb drámapedagógiai képzettség nélkül is alkalmazhatóak az A és B típusba tartozó tevékenységek a különböző tanórákon. Sokan élnek a C típus nyújtotta lehetőségekkel is, de véleményem szerint ebben az esetben célszerű képzett drámapedagógus tanácsát kérni, hogy elkerüljük a klasszikus hibákat. A D–F típusoknál feltétlenül szükségesnek tartom képzett drámatanár közreműködését, ezért a következőkben olyan az A, B és C típushoz tartozó dramatikus tevékenységeket mutatok be, melyek a kisiskoláskori idegennyelv-oktatás szóbeli kezdőszakaszában akkor is eredményesen alkalmazhatóak, ha a nyelvtanár nem rendelkezik drámapedagógus képesítéssel.

A szóbeli kezdőszakasz néhány sajátossága

Az idegennyelv-oktatás elsődleges célja a NAT (2012: 10680) értelmében a kommunikatív kompetencia fejlesztése, azaz annak elérése, hogy a tanulók rendelkezzenek az élet különböző területein használható nyelvtudással. Emellett fontos szerepet kap a célnyelvi műveltség és az interkulturális kompetencia fejlesztése, mely lehetővé teszi, hogy a tanulók nyitottabbá és érzékenyebbé váljanak más kultúrák irányába, pozitív attitűddel, motiváltan viszonyuljanak a nyelvtanulás, valamint általában más nyelvek és kultúrák megismerése iránt. Az idegennyelv-oktatásban is fontos a nevelési és tantárgy-integrációs lehetőségek kihasználása és az IKT alkalmazások készségszintű kialakítása és fejlesztése. Az élethosszig tartó tanulás szellemében elengedhetetlen, hogy a tanulók megfelelő nyelvtanulási stratégiák ismerjenek meg, melyek lehetővé teszik, hogy a tanulók képesek legyenek nyelvtudásukat önállóan fenntartani, továbbfejleszteni, valamint újabb idegen nyelveket hatékonyan és sikeresen elsajátítani.

A legkésőbb a 4. évfolyamon kezdődő idegennyelv-oktatás a nyelvtanítás egyik speciális területe. Ez a Kerettantervben (2012) is megmutatkozik, ahol az 1. melléklet, amely az általános iskola 1–4. évfolyamára vonatkozó kerettantervet tartalmazza, másként fogalmazza meg az idegen nyelvi kommunikáció, mint kulcskompetencia tartalmát, mint a 2. melléklet, amely az általános iskola 5–8. évfolyamára vonatkozik.

Az 1. melléklet bevezetőjében ez olvasható:

„A tanulóban felébred a nyelvek és a nyelvtanulás iránti érdeklődés. Felfedezi, hogy más országokban más szokások vannak, más nyelvet beszélnek az emberek, ez a felfedezés nyitottabbá teszi más kultúrák befogadására. Egyszerű idegen nyelvi szóbeli kommunikációval próbálkozik. Idegen nyelvi tevékenységei a korosztályának megfelelő dalokhoz, versekhez, mondókákhoz és jelenetekhez kötődnek.”

A 2. melléklet bevezetője pedig így fogalmaz:

„A tanuló felfedezi, megérti és alkalmazza a nyelvet vezérlő különböző szintű szabályokat, ami tudatosabbá és gyorsabbá teszi a nyelvtanulást. A beszédkésztség és a hallott szöveg értése mellett törekszik a célnyelvi olvasásra és írásra is. Felfedezi a nyelvtanulás és a célnyelvi kultúra fontosságát. Próbálkozik önálló nyelvtanulási stratégiák alkalmazásával,

és elindul a tudatos nyelvtanulás és az önálló nyelvhasználat útján. Megérti és használja a gyakoribb mindennapi kifejezéseket és a nagyon alapvető fordulatokat, amelyek célja a mindennapi szükségletek konkrét kielégítése. Képes egyszerű interakcióra, ha a másik személy lassan, világosan beszél és segítőkész.”

A két meghatározást összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy mindkét szinten fontos szerepet kap az új kultúra megélése, felfedezése, melyet a korai idegennyelvi-fejlesztés során elsősorban az autentikus gyermekirodalmi alkotások (versek, dalok, mesék, jelenelek) közvetítenek. Eltérés azonban, hogy a nyelvi nevelés e korai szakaszában nagyobb hangsúlyt kap a szóbeliség, hiszen az idegen nyelvvel való korai ismerkedés középpontjában a hallott szöveg értése és a szóbeli interakció együttes fejlesztése áll.

Mint arra Kovács (2009: 34ff.) is rámutat, a tíz évnél fiatalabb gyermekek másként tanulnak, mint a más korosztályba tartozók. Számukra nagyon fontos, hogy a tanulás tevékenységalapú, szenzuálisan meg- és felfogható legyen, valamint interakcióban történjen. Chingini és Kirsch (2009) is hangsúlyozza, hogy ennél a célcsoportnál más tanulási módok vezetnek eredményre. Szerintük az a leghatékonyabb ennél a célcsoportnál, ha (1) szórakoztató és egyben tanulságos történeteket dolgozunk fel, (2) lehetővé tesszük az immerziót (bemerülést) és (3) a játékot tekintjük a fő tanulási módnak.

Alapvető fontosságú, hogy a kisgyermekkori idegennyelv-tanítást áthassa a holisztikus pedagógiai szemlélet, mert a tanulási folyamat során a résztvevő tanuló egész személyisége formálódik. Ennek a szemléletnek a gyakorlatba való átültetéséhez nagy körültekintéssel kell megválasztani a megfelelő tananyagokat, taneszközöket és tevékenységformákat (Sárvári 2014: 291ff.). A nyelvvel való örömteli, elsősorban játékos foglalkozás, a motiváló tanári visszajelzés segít a tanulóknak abban, hogy bátran használják a rendelkezésükre álló nyelvi és nonverbális eszközöket, ezáltal is fejlesztve önismeretüket és önértékelésüket, valamint növelve önbizalmukat.

Az önbizalom növelésére különösen nagy szükség van a korai idegennyelv-fejlesztés ún. csendes szakaszában, ami a tanulási folyamat természetes része. Krashen input-hipotézisében említi ezt a szakaszt (silent period), amely a szóbeli készségfejlesztés kezdete, ahol a gyermekek látszólag semmilyen szóbeli produkciót nem nyújtanak, „csak” befogadják az új nyelvet. A közös játéktevékenységekbe, a közös éneklésbe azonban már ekkor is lelkesen bekapcsolódnak. A későbbi nyelvtanulás szempontjából ebben a szakaszban nagyon fontos folyamatok zajlanak: a gyermekek befogadják az új nyelv hangrendszerét, kiejtését, ismerkednek az adott nyelv alapszókincsével és egyszerűbb struktúráival. Krashen azt is kiemeli, hogy a siker érdekében elengedhetetlen az alacsony érzelmi szűrő, azaz a gyermek ne szorongjon a nyelvtanulás során. Ezért gondolom, hogy a korai idegen nyelvi nevelésnél (is) nagyon eredményesen alkalmazhatóak a drámapedagógia eszközei.

Dramatikus tevékenységek a németórán

A dramatikus tevékenységek nyelvtanításban való alkalmazása a német és az angol nyelv vonatkozásában szignifikáns eltérést mutat (vö. Marlok 2005: 5). A német nyelvű szerzők közül elsősorban Manfred Schewe és Elektra Tschelikas foglalkozott ezzel a témával (vö. Sárvári 2014: 297). Korábbi tanulmányimban már bemutattam néhány példát arra, hogyan válhat a drámapedagógia a korai idegen nyelvi nevelés egyik lehetséges új útjává (Sárvári 2013), illetve a drámafoglalkozások triadikus szisztémájára (warm up, action, sum up) építve vizsgáltam, hogy a nyelvtanulás egyes fázisaiba melyik dramatikus tevékeny-

ség építhető be sikerrel a kisiskoláskori német mint idegennyelv-oktatásban (Sárvári 2014). Jelen tanulmányban nézzük meg kronologikus sorrendben, mikor milyen dramatikus tevékenységet alkalmazhatunk nyelvórán a szóbeli kezdőszakaszban.

Cros (1991: 7) véleményével értek egyet, aki fontosnak tartja, hogy minden órának legyen egy „kerete”. Azt javasolja, hogy a foglalkozás elején a gyermekek egymás kezét fogva álljanak körbe és énekeljenek egy dalt, vagy mondjanak el közösen egy verset. A kör az egységet szimbolizálja: nincs kezdete és nincs vége, minden résztvevő egyenlő. A foglalkozás végén ismét álljanak körbe, fogják meg egymás kezét és búcsúzóul ismét énekeljenek közösen, vagy mondják el a tanult versikét. Kovács (2009: 59) is hangsúlyozza az óráról órára visszatérő rutinszerű elemek fontosságát a kisgyermekkorai nyelvtanításban. Tapasztalatom szerint a mozgással kísérhető, eljátszható „köszönős” dalok felelnek meg leginkább erre a célra. Német nyelven ilyen például a *Guten Tag sagen alle Kinder* című dal, melyet először én mutatok be a megfelelő mozdulatok kíséretében, hogy a gyermekek globálisan megértsék a szöveget. Ezután együtt játsszuk el a dal egyes elmeit (köszönés, nagy gyermek, kicsi gyermek, kövér gyermek, sovány gyermek) majd az egész dalt. A dalok autentikus szövegek, melyek segítségével a gyermekek betekintést nyernek az adott célnyelvi ország kultúrájába, és játszva sajátíthatnak el összetettebb nyelvi elemeket (szókincs, nyelvtani struktúrák) is. A dal mozgásos megjelenítése egyfajta *mimetikus játék*, amely nemcsak a szókincset, de a nonverbális kifejezőkészséget is fejleszti. Mivel el is játsszuk, amit énekelünk, a gyermekekhez több csatornán keresztül jut el az információ, ezáltal jobban rögzül, illetve a különböző tanulótípusok is megtalálhatják a nekik megfelelő tanulási stratégiát.

A tanulás elengedhetetlen feltétele az ismétlés, ami azonban egy elég monoton, ezáltal unalmassá váló folyamattá válhat és demotiválhat. Ezt megelőzendő ajánlott az éppen aktuális dalt, verset, szavakat mindig másképp (pl. halkan/cérnavékony hangon, mint egy kisegér, mély, öblös hangon, mint egy medve, vidáman/szomorúan/fáradtan/a gyermekek egyéni ötletei alapján) ismételni. Az „előadás” módjának változtatása nemcsak motiváló, de fejleszti a beszédkészséget is.

Ugyancsak motiváló lehet, ha az ismert köszönési formákból kiindulva, a fokozatosság elvét szem előtt tartva, lépésről lépésre továbbhaladunk a kevésbé ismert köszönési formák (japánok, eszkimók stb.) felé. Ez a játék lehetővé teszi a gyermekek számára egy minimális *szerepbe lépést*, mert egy-egy nemzet bőrébe bújhatnak a köszönés során, illetve fejleszti az interkulturális kompetenciát is. A gyermekek kezdetben párokban állnak, és a tanári instrukciónak megfelelően üdvözik egymást. A gyakorlatot tovább nehezíthetjük, ha a gyermekek a teret kitöltve sétálnak, előre megbeszélt adott jelre (pl. tapsra, vagy a zene megállításakor) megállnak és a tanári instrukciónak megfelelő módon köszöntik a hozzájuk legközelebb állót.

Mindig van azonban egy legelső alkalom, amikor fontos szerep jut az ismerkedésnek. Ebben az esetben a legtöbb nyelvtanár valamilyen *kapcsolatteremtő, ismerkedő, társvalasztó* játékot alkalmaz. Ezek a játékok is dramatikus tevékenységek, mint láttuk az „A típushoz” tartozó szabályjátékok csoportjába tartoznak. A szóbeli kezdőszakaszban természetesen az egyszerűbb ismerkedő játékokat (pl. a Kaposi játékkönyvében is ismertetett *Név-kör, Név-tár, Zsipp-zsupp* névtanulós játékokat) alkalmazzuk, ahol minimális szókinccsel is megvalósul a sikeres kommunikáció. Ezek a játékok az esetek többségében többfunkciósak: nemcsak a szókincset, de a koncentrációkészséget és a megfigyelőképességet is jól fejlesztik, melyek a sikeres nyelvtanulás elengedhetetlen kellékei.

Mint láttuk, a korai idegennyelv-oktatás elsődleges célja a hallott szöveg értése és a szóbeli interakció együttes fejlesztése. Solmecke (1992: 4) is a hallott szöveg értésének fontosságát hangsúlyozza a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésének első lépéseként (ohne Hören kein Sprechen). Ebben nagy segítségünkre lehetnek a *koncentrációkészséget és a memóriát fejlesztő gyakorlatok*, illetve az *érzékelésfejlesztő játékok*, melyek egyrészt finomítják az érzékelést (látást, hallást, ízlelést, szaglást, tapintást), másrészt lehetővé teszik a többszatsornás tanulást és a szókinccs elsajátítását is. Az adott cél eléréséhez különösen a hallás finomítására szolgáló gyakorlatokat célszerű rendszeresen alkalmazni. Az érzékelésfejlesztő játékokat azért is érdemes minél gyakrabban beépíteni az óra menetébe, mert, mint a korai nyelvi fejlesztés sajátosságainak bemutatásánál már utaltam rá, a tananyagnak szenzuálisan meg- és felfoghatónak kell lennie ennél a célcsoportnál.

Szintén a célcsoport sajátosságai közé tartozik a már említett „csendes szakasz”, ahol sokat segíthetnek a *feszültségoldó, lazító és koncentrációs játékok*, melyeket a tanóra elején vagy végén alkalmazhatunk. A feszültségoldó játékok többsége mozgásos játék, így a tanulók térérzékelését is fejleszthetjük.

Mivel a kisiskolás korosztály különösen fogékony a helyes kiejtés elsajátítására, elengedhetetlenül szükséges a *beszédgyakorlatok* beépítése a foglalkozásokba. A célcsoport életkori és nyelvi sajátosságait figyelembe véve legeredményesebben játékos gyakorlatokkal, dalokkal, nyelvtörővel gyakoroltathatjuk a helyes kiejtést és intonációt.

Mindenképpen meg kell említenünk a *situációs játékokat*, amelyek nemcsak az interakciót teszik lehetővé, de előkészítik a dramatikus játékokat és a közös dramatizálást is. A nyelvrókon gyakran előfordul, hogy a történetek feldolgozásához a dramatizálás különböző módjait (bábos, mozgásos módokon, rögtönzött beszéddel, némán, zenei elemekkel) választjuk. Gabnai (2005: 175ff.) a *közös dramatizálás* során nyolc munkaszakaszt említ: (1) előkészítés, (2) a kiválasztott mű közös megvitatása, (3) cselekményváz némajátékkal, (4) jelenetek némajátékkal, (5) jelenetek szöveggel, (6) a jelenetek összefűzése, (7) zenei és látványelemek kiválasztása, (8) javítópróbák. Ezek közül különösen a némajáték szerepét szeretném kiemelni, melyet Gabnai (2005: 122) „kihagyhatatlan előiskolaként” jellemez, amelyhez a játékosoknak pontos testtudattal kell rendelkeznie. Ezt a célt szolgálják az ezt megelőző előkészítő gyakorlatok, a ritmusgyakorlatok és a tánc. Mivel a gyermekek még nagyon csekély produktív szókinccsel rendelkeznek, felértékelődik a nonverbális eszközök jelentősége a dramatizálás során. Gabnai is rámutat (2005: 177), hogy a szöveges improvizáció nem egyszerű feladat anyanyelven sem, idegen nyelven pedig különösen nehéz, ezért célszerű az elején még halandzsanyelven, vagy számokkal „beszélni”. Mind Kaposi (2002: 65), mind Gabnai (2005: 133) említi a „Halandzsza” nevű játékot. Gabnai egy drámatanár emlékeit idézi fel, aki végső elkeseredésében, amikor sehogyan nem akart sikerülni a szöveges improvizáció, azt az instrukciót adta, hogy mindegy mit mondanak a gyermekek, nem baj, ha nincs semmi értelme, csak beszéljenek. Ezt az ötletet nyelvrórán is sikerrel alkalmazhatjuk.

Az alábbiakban az első közös dramatizálás lépései követhetők nyomon a történet megismerésétől a jelenetek némajátékkal való megjelenítéséig. Erre október végén került sor, amikor egy, a német nyelvű országok egyes területein, illetve a magyarországi németek körében is fontos ünnepre, a Márton napra (november 11.) készültünk. A cél egyrészt a Márton nappal kapcsolatos szokások (lampionkészítés, lampionos felvonulás, Márton napi dalok, libasült), másrészt a szokások egyik alapját képező legenda (Márton és a ludak) megismerése volt. Ezt a legendát dramatizáltuk közösen. A ráhangolódás után (*Süket telefon*) a későbbi szerepbe lépést két gyakorlattal (*Libahangverseny, Libasor*) készí-

tettem elő. A libasor „menetelésénél” a ritmusérzék fejlesztéseként a korábban tanult „*Ein Stock, ein Hut, ein Regenschirm*” versikét mondogatták és játszották el a „libák”.

A közös dramatizálásnál először tisztázni kell, miről szól nekünk a kiválasztott mű, illetve miről szólhat másoknak, ezért a fő rész elején megvitattuk a történetet. A gyermekek nyelvi szintje miatt ez a megbeszélés anyanyelven történt. Ebben a szakaszban került sor a kihagyhatatlan szerepek, illetve a többszörözhető és az újonnan megalkotott figurák, valamint a helyszínek kijelölésére.

A cselekményváz összeállításához a tabló technikát választottam, mert ez a forma megkívánja a játszóktól, hogy a mese vagy a történet lényegét emeljék ki. A tablókkal történő játék során a játszó kijelöli a mese fordulópontjait, csomópontjait is, melyek azok a részek, amelyek elhagyhatatlannak tűnnek a későbbi játékból, azaz megjelenítik a mese cselekményvázát némajátékkal. Ehhez színes, számozott libasablonokkal csoportokba osztottam a gyermekeket. Először azok kerültek egy csoportba, akik azonos számot húztak. A csoportok egy-egy állóképben (tabló) jelenítették meg a történet legfontosabb mozzanatait. A többi csoport tagjai megnézték a tablókat, majd megbeszéltük, mi volt jó, mi maradt ki, mi nem volt egyértelmű, min lehetne/kellene változtatni.

Ezután került sor a jelenetek kidolgozására, először némajátékkal. A jeleneteknél mindig tudatosítani kell a játszóknak, hogy minden jelenetnek van eleje, közepe és vége. A jelenetekhez új csoportokat alakítottam, ezúttal a libasablonok színe alapján. A csoportok egy-egy jelenetet játszottak el némajátékkal. A csoport maga választotta ki, ki és hogyan indítja, illetve fejezi be a jelenetet. Ha szükséges, a játék alatt mind a játszó, mind a nézők figyelmét fel kell hívni arra, hogy ne essenek ki a szerepükből, ne beszéljenek, kuncogjanak stb. A jelenetet csak akkor állítsuk meg, ha valaki nem látszik jól, vagy a közönségnek háttal játszik. A látottak megbeszélése ugyanúgy zajlott, mint az előző lépésnél.

A következő foglalkozásokon nyílt mód arra, hogy megfelelő szöveget találjunk a jelnevekhez. Mivel a játszó nyelvi szintje még nagyon alacsony, fontos szerep jutott először a halandzsaszövegnek, majd az egyszavas szövegeknek és a nonverbális eszközöknek. Ezután tudtuk összefűzni a jeleneteket, illetve zenei és látványelemekkel is színesíthettük a közös dramatizálásunk eredményét.

Összegzés

Gabnai (2005: 262) azt írja, hogy az általános iskola 1–3. évfolyamán a tanítás és a nevelés minden pillanatát átszínezhethet és gazdagíthatja a drámapedagógia az adott tantárgyhoz, foglalkozáshoz igazítva. A drámajátékok elősegíthetik a megfelelő csoportlégtér kialakítását, az általános készségek fejlesztését, a személyiség nyitását, a fölös gátlások feloldását, és természetesen új ismeretek közvetítését is lehetővé teszik. Jelen tanulmány azt vizsgálta, mely dramatikus tevékenységek alkalmazhatóak a német mint idegen nyelv korai fejlesztés során.

A bemutatott példák jól mutatják, hogy az idegen nyelvi fejlesztés legelső pillanatától kezdve eredményesen lehet alkalmazni a drámát, mint módszert. Elsősorban az A és B típusba sorolt dramatikus tevékenységek felelnek meg a célcsoport nyelvi szintjének, de a közös dramatizálás is megvalósítható, ha nagyobb szerep jut a némajátéknak, illetve az egyszavas mondatoknak. A dramatikus tevékenységek tehát nemcsak a kommunikatív nyelvoktatást teszik lehetővé (vö. Schewe 1993: 185), de azt is elérhetjük, hogy tanulóink szívvel, kézzel, lábbal és persze ésszel sajátítsák el esetünkben a német nyelvet.

IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. 10635–10848.
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. [<http://kerettanterv.ofi.hu/> – 2015.08.02.]
- Bolton, Gavin 1994: *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Cros, Rotraud 1991: *10 kleine Zappelmänner. Deutsch als Fremdsprache für Vor- und Grundschulkinder*. Handbuch, Stuttgart: Klett.
- Czike Bernadett 2012: *Saját élményű pedagógusképzés*. Budapest: Gondolat.
- Gabnai Katalin 2005: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon.
- Kaposi László 2008: Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, 2–6.
- Kaposi László (szerk.) 2002: *Játékkönyv. Színházi füzetek IV*. Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Kovács Judit 2009: *A gyermek és az idegen nyelv. Nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Marlok Zsuzsa 2005: Drámatechnikák alkalmazása a nyelvtanárképzésben és –továbbképzésben, *DPM*, 1. 4–8.
- Sz. Pallai Ágnes 2003: Mégiscsak színház?! Az angol drámapedagógia történetéből. *Iskolakultúra* 11. 83–90.
- Pinczésné Palásthy Ildikó 2003: *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Debrecen: Pedellus.
- Sárvári Tünde 2013: Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule, *Frühes Deutsch* 28. 50–53.
- Sárvári Tünde 2014: A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In: Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 286–306.
- Schewe, Manfred 1993: *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Solmecke, Gert 1992: Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 7. 4–12.
- Takács Gábor 2008: A dramatikus tevékenység rendszerezése. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság. 32–37.